

## LA INSERCIÓN PROFESIONAL DEL PROFESOR(A) PRINCIPIANTE DE CIENCIAS NATURALES

Maria Mercedes Jiménez<sup>1</sup>  
Fanny Angulo Delgado<sup>2</sup>  
Carlos Arturo Soto Lombana<sup>3</sup>

94

### Resumen

Esta comunicación incluye algunos resultados preliminares de una tesis doctoral en desarrollo, que indaga por cómo se configura el conocimiento profesional del profesor(a) principiante de ciencias naturales en el marco de la inserción profesional. A través de entrevistas semiestructuradas realizadas a cuatro profesores(as) principiantes y a los rectores de las instituciones donde laboran, así como, la revisión de la normatividad vigente en nuestro país, se pudo reconstruir y comprender con más claridad el proceso de ingreso al mundo laboral y profesional de estos egresados(as) de educación en ciencias. Los resultados preliminares permiten vislumbrar que el ingreso al primer trabajo, la inducción que reciben y el periodo de prueba (evaluación), son elementos determinantes en la inserción profesional docente. Actualmente, en nuestro país los dispositivos que existen para realizar estos procesos son débiles o ausentes, tanto desde las instituciones formadoras, las instituciones educativas que reciben a los profesores(as) principiantes como en los entes gubernamentales que direccionan la carrera, haciendo más difícil y complejo su ingreso y permanencia en la docencia.

---

<sup>1</sup> [mjimenez@ayura.udea.edu.co](mailto:mjimenez@ayura.udea.edu.co)

<sup>2</sup> [fanny.angulo1@gmail.com](mailto:fanny.angulo1@gmail.com)

<sup>3</sup> [gecem.udea@gmail.com](mailto:gecem.udea@gmail.com)

## Referentes teóricos

La inserción profesional, es un término que aparece reiteradamente en la búsqueda de información sobre los profesores principiantes. Parte de la literatura especializada, hace alusión al mismo sin desarrollarlo, dando como obvio su significado; en otros documentos, se encuentra asociado a términos como formación, desarrollo profesional, fases de la carrera docente, inserción social, transición, programas de acompañamiento, etc., dando cuenta de la diversidad de relaciones que se tejen alrededor de él.

Al respecto Feiman-Nemser, Schwille, Carver y Yusko (1999) y Tardif (2005), muestran que justamente el concepto de inserción profesional es “complejo y difícil de definir”, y a su vez, Levesque y Gervais (2000) lo designan como “dinámico”, no solo porque el significado puede variar según la traducción del término, sino porque incluye diferentes aspectos de los docentes como sujetos en una estructura social, económica, política, que caracteriza a la misma profesión docente.

Así por ejemplo, en la literatura anglófona, se encuentra el término “induction” o “teacher induction”, mientras que en textos de lengua francesa, “insertion professionnelle” para la provincia de Quebec (Canadá) y en Suiza el de “introduction dans la profession” (Tardif, 2005, p. 4). En la literatura iberoamericana, se encuentra entre otros: “inducción profesional”, “inducción a la enseñanza”, “debut en la carrera”, “fase de iniciación”, la “entrada a la profesión”, “iniciación pedagógica”, “a iniciação ao ensino” (Marcelo, 1988; Fuentealba, 2006; Imbernón, 2007).

En cuanto a su interpretación, algunos autores como Zeichner (1979) la señalan como “un programa planificado que pretende proporcionar algún tipo de apoyo sistemático y sostenido específicamente a los profesores principiantes durante al

menos un año escolar" (citado en Marcelo, 2006, p. 10). En tanto que, el holandés J. Hans Vonk la define como "la transición desde profesor en formación hasta un profesional autónomo", pero entendiéndola como parte de un continuo en el desarrollo profesional de los profesores (Vonk, 1993, p. 4).

El grupo de Feiman-Nemser, de la Universidad de Michigan, en 1999 realizó una revisión conceptual sobre "teacher induction" e identificaron por lo menos tres grupos de información que se asocian al concepto de "induction". El primer grupo, incluye los estudios que lo abordan como una fase de la carrera docente, caracterizada por los intensos aprendizajes y la diversas problemáticas que surgen; el segundo grupo, incluye estudios sobre los procesos de socialización de los profesores cuando ingresan al gremio docente y su cambio de rol de estudiante a profesional; y el tercer grupo, incluye aquellos estudios que asocian el concepto de "induction" con las propuestas de formación a manera de "programas" o "mentorias" para apoyar, acompañar y evaluar a los profesores principiantes.

Tardif (2005), menciona que el concepto de inserción profesional, desde su perspectiva, está compuesta por dos dimensiones que interactúan simultáneamente: como búsqueda de un empleo y como una fase de la carrera docente. En la primera dimensión se incluyen los estudios y reflexiones sobre la profesión docente como un oficio, la renovación de la planta profesoral (ingreso, deserción y jubilación), el contexto socio-económico en cada país y cómo éste influye en la constitución del trabajo docente, las reformas educativas y la profesionalización, entre otros. En la segunda dimensión, estarían aquellos estudios que abordan la temática de inserción como una fase de la carrera docente, mencionando la transición que viven los profesores entre la formación inicial y la formación continua, las propuestas que hablan del "ciclo de vida" docente, los procesos de aprender a enseñar, los problemas a los que se enfrentan en los primeros años de debut en la profesión, la interacción con los

diferentes actores del sistema escolar, y por supuesto, todo el grupo de investigaciones referidas a los programas de acompañamiento, apoyo, evaluación conocidas como mentorías.

Para esta tesis en particular se considera entonces que la inserción profesional (“induction” siguiendo al grupo de Feiman-Nemser), se ubica entre el pregrado y el ejercicio profesional y se convierte en un momento privilegiado entre la formación inicial y el desarrollo profesional continuo de los docentes. También coincidimos con Tardif (2005), en el sentido que para poder identificar y comprender la inserción profesional, tenemos que pensarla tanto como el *proceso* que sigue un recién egresado(a) para conseguir su primer empleo, como una *etapa de la carrera* docente con toda la complejidad, problemáticas y retos que ésta implica. Y se puede decir que precisamente en nuestro país, la inserción profesional es un proceso y una etapa que todavía no se reconoce de forma suficiente.

## Metodología

Como parte del proceso de construcción de la tesis doctoral, durante el 2010 se hizo la recolección de información con cuatro profesores(as) principiantes voluntarios utilizando entrevistas semiestructuradas, observación de clases y revisión de documentos. Los cuatro profesores(as) son egresados del mismo programa de formación inicial (graduados entre 2007 y 2009). A la fecha de las entrevistas, Sara, Oscar, Andrés y Elsa<sup>4</sup>, llevaban laborando 4, 6, 18 y 24 meses respectivamente.

Aunque se hicieron 4 entrevistas semiestructuradas, especialmente la primera se diseñó para indagar por las características personales y los contextos institucional

---

<sup>4</sup> Pseudónimos escogidos por cada uno de los participantes y que han autorizado la publicación de estos materiales.

y social en los cuales se estaban desempeñando. Para el diseño de las preguntas se tomaron algunas referencias de investigaciones anteriores sobre profesores principiantes (Goddard & Foster, 2001; Marcelo, 1991) y fueron validadas con personas externas (Argentina) y a través de una prueba piloto con un egresado voluntario.

La transcripción, análisis y categorización de cada entrevista, permitió posteriormente encontrar puntos comunes y diferentes, que nos sirven de evidencia para comprender el concepto de inserción y sus implicaciones tanto para la formación como para la investigación en esta línea de profesores(as) de ciencias naturales.

## **Resultados y Análisis Preliminar**

Dada la ausencia de información consolidada sobre el tema de inserción profesional en nuestro país, fue necesario revisar diversos materiales publicados en la página oficial del Ministerio de Educación Nacional, la normatividad vigente, la transcripción y lectura de los testimonios de los cuatro profesores(as) participantes de este estudio, también de los rectores y coordinadores de las instituciones educativas donde ellos laboran y además, de una entrevista a una funcionaria de la Dirección Técnica de Recursos Humanos, de la Secretaría de Educación de Medellín.

A partir de estas fuentes se ha realizado una reconstrucción de los procesos de ingreso a la docencia, la inducción, el acompañamiento y el periodo de prueba, de los cuatro profesores(as) que empezaron a trabajar en el sector educativo público y privado, después de su graduación. Igualmente, surgió información de los procesos de evaluación de desempeño, como un componente paralelo a los anteriores y que en definitiva, es el que determina la permanencia o no de los

profesores en su trabajo. Para este artículo se presentan en síntesis algunos de los resultados y un avance del análisis global de los mismos.

### 1.El ingreso a la carrera docente

<b>Tabla 1. Características del ingreso a la carrera docente. Fuente: Tesis doctoral en desarrollo.</b>				
<b>INGRESO</b>	<b>CASOS</b>			
	<b>Sara</b>	<b>Andrés</b>	<b>Oscar</b>	<b>Elsa</b>
<b>Forma de ingreso</b>	Concurso público	Concurso público	Contacto personal	Contacto personal
<b>Pruebas para el ingreso</b>	Hoja de vida, examen, entrevista	Hoja de vida, examen, entrevista	Hoja de vida, examen, entrevista	Hoja de vida, entrevista
<b>Institución donde labora</b>	Pública Departamental	Pública Municipal	Privada	Privada

### 2.El proceso de inducción profesional

<b>Tabla 2. Características del proceso de inducción en sector oficial. Fuente: Tesis doctoral en desarrollo.</b>		
<b>Inducción Institucional (General)</b>	<b>CASOS</b>	
	<b>Sara</b>	<b>Andrés</b>
<b>A cargo de quién?</b>	Sec. Ed. Departamental	Sec. Ed. Municipal
<b>Estrategias</b>	Presentación de funcionarios con apoyo de diapositivas (219)	Presentación de funcionarios con apoyo de diapositivas
<b>Duración</b>	Un día	Un día
<b>Temas</b>	La Gobernación, incluyendo información del plan Misión y visión Estructura Organizacional de Seduca El trabajo en equipo El liderazgo Gestión y apoyo administrativo Dirección técnica Dirección de calidad Dirección de cobertura (Salud, pensión, riesgos profesionales, periodo de	Proyectos estratégicos de la Alcaldía de Medellín Proyecto de Vida Salud Pensión Riesgos profesionales

	prueba)	
<b>Materiales adicionales</b>	Cd - ROM	Agenda impresa

<b>Tabla 3. Características de inducción en las instituciones, sector público y privado. Fuente: Tesis doctoral en desarrollo.</b>				
<b>Inducción institucional (local)</b>	<b>CASOS</b>			
	<b>Sara</b>	<b>Andrés</b>	<b>Oscar</b>	<b>Elsa</b>
<b>Carácter de la institución</b>	Pública	Pública	Privada	Privada
<b>Estrategias</b>	Conversación con Rector y/o coordinador En algunos casos empalme con el profesor que sale	Conversación con Rectora Uso de la página web institucional Envío de información por correo electrónico	Presentación del rector con diapositivas Reunión con la coordinadora	Reuniones con directivas y colegas
<b>Duración</b>	15 a 20 minutos, tiempo dedicado el primer día que el profesor(a) se presenta a la institución	Sin tiempo definido; poco tiempo dedicado el primer día que el profesor se presenta a la institución Cada 15 días en jornada de los viernes (2 h.)	Jornada de un día con el Rector (diciembre) Jornada de un día con la coordinadora y colegas (enero)	Tres días
<b>Temas abordados</b>	Asignación académica (grupos a cargo y dirección de grupo)  Plan de área Evaluación de desempeño	Asignación académica (grupos a cargo y dirección de grupo) Plan de área Evaluación de desempeño Proyectos a cargo Manual de	Misión, Visión, Decreto evaluación Como se trabaja en las Escuelas Asignación académica Ubicación de la institución Metodología, Jornadas de	Misión, Visión, Filosofía, objetivos, valores institucionales, manejo de papelería. Asignación académica (grupos a cargo y

		convivencia (desactualizado )	trabajo, delegación de responsabilidades	dirección de grupo)
<b>Materiales que les entregaron a los profesores</b>	Plan de área	No en físico, todo electrónico. Materiales en construcción	Ninguno en la primera reunión Manual de convivencia (en enero, y desactualizado )	Manual de convivencia Manual de funciones para ser director(a) de grupo Plan de área Formatos de planeación

### 3.El periodo de prueba

<b>Tabla 4. Evaluación del periodo de prueba. Fuente: Tesis doctoral en desarrollo.</b>				
	<b>CASOS</b>			
	<b>Sara</b>	<b>Andrés</b>	<b>Oscar</b>	<b>Elsa</b>
<b>Carácter de la institución</b>	Pública	Pública	Privada	Privada
<b>Evaluación del desempeño</b>	En periodo de prueba, al inicio se concerta el formato; momento intermedio y evaluación final  Entrega de evidencias y diligenciamiento de formatos establecidos	En periodo de prueba, al inicio se concerta el formato; momento intermedio y evaluación final  Entrega de evidencias y diligenciamiento de formatos establecidos.  Plan de mejoramiento	Evaluación al final del año  Criterios más o menos establecidos.  Función de la coordinadora según lo que delegue la rectoría.	Evaluación al final del año  Formato establecido para que lo diligencie el profesor Evaluación por parte de estudiantes y padres de familia  Plan de mejoramiento



Si bien es innegable que cada egresado(a) de la Licenciatura, dependiendo de sus intereses personales, creencias y expectativas con la profesión, decide que "trayectoria" seguir, se visualiza que por lo menos en los cuatro casos en estudio, este proceso es solitario, depende de las situaciones que cada uno esté viviendo (ser madre, independizarse, etc.) e incluso de su propia personalidad. Además, está ligado al momento socio-histórico de cada uno, "la forma como cada docente novel enfrenta la enseñanza no es igual de un lugar geográfico a otro, ni dentro de sub-culturas de un mismo país; tampoco lo es de un momento histórico a otro" (Avalos, 2009, p. 44).

Ingresar al "trabajo docente", significa entender los componentes del mismo, como lo menciona Tardif y Lessard (2011), incluye la "organización, objetivos, conocimientos y tecnologías, objetos, procesos y resultados" (p. 39). En parte se asume que la formación inicial les brinda a los profesores información suficiente sobre cómo afrontar este "trabajo", no obstante, lo que se puede observar es que el entramado de estos componentes es complejo y difícil, y precisamente se cuestiona cómo el programa de formación aporta realmente elementos para que el profesor(a) asuma ahora, su nuevo rol dentro de la carrera profesional.

Para un profesor(a) como Sara o Andrés que decide participar en el concurso docente, esto le implica disponerse mental, económica y físicamente para seguir todo el proceso de selección, ya que generalmente conlleva varios meses, no sólo por el número alto de participantes, sino también por los trámites burocráticos internos o situaciones coyunturales, como ocurrió entre el 2009 y el 2010 con las elecciones legislativas del país que retrasaron cualquier proceso de contratación. Aunque las instancias respectivas expongan las condiciones del concurso, los papeles que los profesores deben entregar, el calendario que se seguirá, los beneficios de entrar a la carrera, de todas maneras el solo hecho de presentarse a este nuevo evento, del que desconoce su dinámica y del cual depende en parte su

futuro profesional, representa para el joven profesor(a) una alta carga emocional y social.

Obtener los resultados necesarios en las pruebas para poder seguir en la competencia, es el reto de cada profesor(a), y aunque hayan cursado el mismo programa de formación y sean contemporáneos en edad, ellos viven su experiencia de forma diferente, así, al parecer para Sara la prueba de conocimientos específicos no fue tan difícil, mientras que para Andrés en esa tuvo resultados bajos; a su vez, la entrevista, representaba para Sara inquietud y desconcierto, pero para Andrés fue la posibilidad de subir su puntaje y quedar dentro de los elegidos.

Ahora bien, una vez ganaron una plaza docente, la posibilidad de escoger una determinada institución está supeditada al puntaje que hayan obtenido en las pruebas, a mayor puntaje mejor posibilidad de elegir. Y en la audiencia escogen la institución aunque tengan poca información del entorno en el que van a trabajar. Cabe tener en cuenta que gran parte de las plazas ofertadas coinciden con instituciones ubicadas en sectores marginales de la ciudad, o tienen características de semirurales o rurales, por ello, en el momento de la elección, como en el caso de Andrés, lo que se tiene en cuenta es que la institución quede en un barrio relativamente cercano al suyo, aunque desconozca exactamente su ubicación o situación socio-económica y cultural. Y aunque la institución quede relativamente cerca a sus hogares, no significa necesariamente que coincidan en estrato socio-económico, ni características culturales, lo cual puede marcar distancia entre el profesor(a) y la población que atiende la institución.

Elegir la institución parecería que está ligado a unos criterios que podrían denominarse de familiaridad y supervivencia, en la medida que tanto Sara como Andrés, eligen colegios ubicados cerca a su casa y a su familia. Son profesores jóvenes que aunque han empezado a laboral, todavía dependen de sus familias y

ellas les brindan el apoyo y acompañamiento para que puedan avanzar en su inicio laboral. Por su parte para Oscar y Elsa, se puede decir que fue la institución privada la que los eligió, así que ellos son los que tienen que aceptar las condiciones de ubicación y características particulares de sus respectivas escuelas, incluso aunque tengan que desplazarse por más de hora y media, y tener que utilizar más de un medio de transporte (bus, metrocable).

En cuanto a los procesos de bienvenida e inducción que vivieron los cuatro profesores(as) principiantes, se puede decir que, esta cumple una función informativa y normativa, dándole al profesor(a) datos puntuales de su función docente e información genérica de los establecimientos educativos donde van a laborar: misión, visión, principios filosóficos, funciones como docente o coordinador de grupo, etc.

La inducción, en el caso del sector oficial es diseñada por el Ministerio de Educación Nacional, y en el sector educativo privado depende de las características particulares y organización de cada escuela. De todas maneras, la inducción se diseña bajo unos parámetros globales, con la premisa que todo profesor(a) conoce las condiciones de contratación y lo que esto implica a nivel personal y profesional. Independientemente si es a cargo del MEN o de la institución privada, cada entidad determina autónomamente las estrategias a utilizar en las inducciones incluyendo las temáticas, la metodología y la duración de las mismas. Se puede decir que los casos estudiados tienen en común que en la inducción, no se hace una distinción frente al tiempo de permanencia en la carrera docente de los profesores participantes o el grado de conocimiento que tengan del gremio y ahí, una gran diferencia con los países donde la inducción es exclusiva para principiantes como por ejemplo en Canadá, Japón, Inglaterra, entre otros. (Marcelo, 2006).

La inducción institucional, es tradicionalmente conocida como un momento importante que viven todos los profesores(as) que llegan a la institución. No obstante, esta inducción toma las características que considere la persona que esté de turno (rector, coordinador, psicólogo, etc.), respondiendo a estrategias intuitivas de cada funcionario y del tiempo que tenga disponible en su jornada laboral. Por ello, la inducción casi siempre se hace solo de forma verbal y, la duración puede variar entre 15 minutos, una jornada escolar (8 horas) y tres días, como lo vemos en los cuatro casos.

En general, los rectores y coordinadores son conscientes de la necesidad de mejorar este momento, para brindarle más información y apoyo a los docentes nuevos, sin embargo, se menciona que la falta de presupuesto es la principal razón para no poder hacer un proceso más sistemático y completo. Y en este sentido, vale la pena reiterar que la inducción debería pensarse como un proceso de aprendizaje docente necesario y urgente si se quiere mejorar la calidad educativa de nuestro país, “no es, por tanto, simplemente una estrategia compensatoria para problemas o deficiencias del nuevo maestro, sino **una estrategia formativa necesaria** y con características particulares que debiera ocupar formalmente por lo menos el primer año de docencia” (Avalos, 2008, p. 10).

La falta de materiales de apoyo para entregarles a los docentes, es otro elemento constante en los cuatro casos. Aunque en el sector oficial, a Sara y Andrés les entregaron algunos materiales (impreso y CD), se puede decir que éstos incluyen información genérica y que no necesariamente coincide con los requerimientos y problemas que puede tener un profesor que apenas empieza a trabajar. Así mismo, se puede decir que a tres de los profesores(a) les entregaron los documentos institucionales, como elemento de la inducción, pero desafortunadamente éstos estaban desactualizados, por lo cual su lectura quedó aplazada o si se hizo, fue con beneficio de duda, tras la advertencia de “todo está

en construcción". Además, se asume que la lectura de estos materiales es suficiente para que el profesor(a) conozca la dinámica y estructura institucional, pero sabemos que en la práctica cotidiana de un profesor(a) principiante, "sus saberes obedecen a una jerarquía" y por tanto "su valor depende de las dificultades que se presentan en relación con la práctica" (Tardif, 2004, p. 39) y leer un documento institucional desactualizado, puede no ser una prioridad.

Si bien el MEN y las Secretarías de Educación tienen sitios en internet, así como dos de las instituciones cuentan con su propia página, se puede decir que adolecen de información específica para un profesor(a) nuevo(a), pues realmente, la intención es que cualquier usuario pueda acceder a ella. La falta de presupuesto surge otra vez como limitante, para que el recurso virtual sea un medio de comunicación efectivo para los profesores que apenas llegan a las instituciones y al gremio.

En los cuatro casos se evidencia que la inducción se remite principalmente a los primeros días de llegada del profesor(a). Solamente en una de las instituciones privadas se hace referencia a una "reinducción" durante el año, dependiendo de las necesidades de los profesores o de la institución. Por ello, se podría decir que, en estas instituciones educativas, el acompañamiento y el seguimiento a los profesores principiantes se hace de forma informal y esporádica, exceptuando en la institución de Elsa, donde existen algunas actividades formalizadas para esta labor. El seguimiento está a cargo generalmente de los mismos funcionarios administrativos, quienes mediante la observación informal y las conversaciones con los profesores, toman decisiones para controlar, corregir y apoyar las acciones que estén ocurriendo, bien sea académicas o administrativas.

En la entrevista con la funcionaria de la Secretaría de Educación de Medellín, hizo también referencia a los procesos de "reinducción", que está realizando esta entidad cada dos años, desde el 2008, y consiste en reunir a los profesores *"para*

*volver a desarrollar en otra jornada temáticas relacionadas con su quehacer profesional [...] convocamos cerca de 2.400 maestros que habían ingresado al sistema con las convocatorias del 2005, 2006 y 2007"* (E. Sec. Ed., p. 6). Aunque cabe aclarar, que este proceso tampoco diferencia a los profesores de acuerdo al tiempo de trabajo en la docencia y como estrategia gubernamental apenas se está estructurando y evaluando, como lo muestra los resultados de un taller de reinducción de docentes realizado en Bogotá en el 2009, por la Dirección de Descentralización Subdirección de Recursos Humanos del Sector, del MEN.

Ahora bien, se puede decir que la evaluación de los docentes en los cuatro casos, sigue un derrotero más o menos establecido a través de criterios y formatos que se concertan entre las partes. Sin embargo, cabe resaltar que en ninguno de los casos, ni los funcionarios a cargo, ni el diseño de estos formatos hacen la distinción, para evaluar a los profesores que están empezando en su labor docente por primera vez, de aquellos que ya tienen algún tipo de experiencia docente previa. E incluso, lo que se observó es que las instituciones educativas no siguen la Guía metodológica No. 10 del MEN que da parámetros aparentemente más acordes a la evaluación de profesores nuevos(as).

El periodo de prueba, se convierte en un momento decisivo, en el cual el profesor(a) debe asumir todas las responsabilidades que la institución le delega, relacionados con su quehacer pedagógico y su desempeño laboral. Aunque en ocasiones no conozca algunas de las tareas como el diseño de proyectos, el diligenciamiento de ciertos formatos, el trato que debe tener con los miembros de la comunidad educativa, etc., de todas maneras, el profesor(a) tiene que responder con eficiencia y de forma asertiva.

Participar, ganar el concurso y pasar el periodo de prueba significa para los profesores en el sector oficial, como Sara y Andrés, la posibilidad de entrar a la carrera del magisterio, que aunque no sea en términos generales una profesión

bien remunerada, de todas maneras está bajo unos parámetros de contratación regulados por el Gobierno, con garantías en la prestación de salud y pensión y además, con la posibilidad de ir escalando de acuerdo a su desempeño y los estudios que realice (maestría y doctorado). Para Oscar y Elsa, en cambio, su trabajo en la institución privada está supeditado a las evaluaciones anuales, que determinan si pueden o no seguir laborando ahí. La permanencia en la institución depende de su desempeño y de las relaciones que establezca con los estudiantes y padres de familia, ya que estos estamentos tienen alta injerencia en la estabilidad laboral de los docentes.

De todas maneras, para unos y otros que son profesores(as) iniciándose en la labor, sus actos son observados, monitoreados, registrados, para dar cuenta de lo que hacen o dejan de hacer. Por ello, Goddard y Foster (2001) llaman la atención sobre el “conflicto de emociones” que vive el profesor(a) principiante cuando ha conseguido un empleo, por un lado está feliz de lograr una posición y saber que puede llegar a contribuir a la sociedad desde la profesión que ha elegido, pero por otro lado, él o ella, se sienten nerviosos y se cuestionan si sus propias capacidades serán suficientes para satisfacer las expectativas tanto intrínsecas como extrínsecas (p. 358).

Ellos(as) saben que dependiendo de su actuación, será su evaluación, por eso al leer el protocolo de evaluación de los docentes oficiales, y ver los aspectos e indicadores que se valoran, queda la sensación de que la vivencia de un profesor(a) durante los primeros meses de trabajo, es un acto de valentía: “participar activamente...”, “proactivamente...”, “integrarse fácilmente”, “reaccionar adecuada y oportunamente”; “actuar amablemente con todos los miembros de la comunidad”, mostrar “interés y curiosidad”, “prevé y comunica”, y entre otros, “trata de evitar que por sus debilidades se afecte la normalidad institucional”.

## Conclusiones preliminares

La información obtenida hasta el momento, permite visualizar que hay una relación importante entre este proceso de llegada a la institución y las estrategias que pueden adoptar los profesores(as) para sobrellevar las diferentes situaciones académicas y administrativas que se les presentan. La adaptación a las dinámicas y rutinas escolares, a los grupos de estudiantes que les asignan, la relación con los colegas y padres de familia, no es nada fácil; aunque tengan el punto a favor que los cuatro fueron asignados al área de ciencias naturales, que coincide con su perfil de formación, la enseñanza de los diferentes temas y las situaciones que viven en el día a día, representan un desafío en sus primeros meses de docencia.

La falta de información institucional o que ésta sea desactualizada, es un obstáculo para que los profesores(as) que llegan, puedan entender no solo las dinámicas institucionales, sino especialmente en el caso de profesores(as) de ciencias, son una limitación para que puedan comprender cuáles son los propósitos de formación científica que busca la institución, cuáles son las vías metodológicas que el equipo del área se ha propuesto para alcanzarlas, con qué recursos puede contar, etc.

El profesor(a) principiante trae consigo sus experiencias previas como estudiante y entonces, la formación inicial es el primer referente que tienen a la mano y en los cuatro casos, esto surgió en sus planeaciones, en la metodología que diseñan, en los materiales de apoyo que usan, en los propósitos de evaluación, entre otros aspectos. Pero la realidad que encuentran en la institución, también les muestra que algunos de esos elementos que quisieran traer de la formación inicial no coinciden, no se pueden realizar, bien sea por tiempo, por las características de los estudiantes, y además, por la misma interpretación que ha realizado cada profesor(a).



La inserción profesional de estos cuatro profesores(as) de ciencias, es un reflejo de lo que viven muchos recién egresados de las Licenciaturas en nuestro país, que se enfrentan al mundo laboral y profesional, sin que las Facultades formadoras tengamos alguna mediación; sin que las instituciones educativas que los contratan tengan dispositivos claros y establecidos para recibirlos; y sin que el Gobierno Nacional, piense en la inserción como una etapa de la carrera, que por sus características y problemáticas, debería tener un lugar privilegiado dentro de la política pública.

Pensar en los dispositivos de inserción de profesores en general y de ciencias naturales en particular, permitiría en el futuro que los maestros(as) –que son apasionados por esta área– no pierdan su interés y vocación, al tener que luchar solos contra las dinámicas escolares que los absorben y rutinizan, sino al contrario, aprovechar la motivación, entusiasmo y conocimiento que tienen para hacer de la escuela un lugar donde la formación científica sea una realidad.

## Bibliografía

- Ávalos, B. (2008). La inserción docente: políticas y prácticas de Inducción. Material elaborado con fondos de la Agencia de los Estados Unidos para el Desarrollo Internacional (USAID), bajo la Orden de Trabajo No. GEW-1-03-0200020-00 (2005 – 2009). Recuperado enero 2012, [http://pdf.usaid.gov/pdf\\_docs/PNADR976.pdf](http://pdf.usaid.gov/pdf_docs/PNADR976.pdf)
- Avalos, B. (2009). La inserción profesional de los docentes. Profesorado Revista de currículum y formación del profesorado. Vol. 13. N°. 1. P. 43 – 59. Recuperado noviembre 2011, <http://www.ugr.es/~recfpro/rev131ART3.pdf>
- Feiman-Nemser, S.; Schwille, S.; Carver, C. & Yuskos, B. (1999). A conceptual review of literature on new teacher induction. National Partnership for excellence and accountability in Teaching. Washington, DC. 47 p.
- Fuentealba, R. (2006). Desarrollo profesional docente: un marco comprensivo para la iniciación pedagógica de los profesores principiantes. Foro educacional 10. p. 65 – 106
- Goddard, J. & Foster, R. (2001). The experiences of neophyte teachers: a critical constructivist assessment. *Teaching and Teacher Education*, 17, 349- 365

- Imbernón, F. (2007). *La formación y el desarrollo profesional del profesorado. Hacia una nueva cultura profesional*. España: Editorial Grao. 7ma ed. 160 p.
- Levesque, M. & Gervais, C. (2000). L'insertion professionnelle : une étape à réussir dans le processus de professionnalisation de l'enseignement. Éducation Canada. Vol. 40. P. 12 – 24. Recuperado noviembre 2011 <http://www.cea-ace.ca/sites/cea-ace.ca/files/EdCan-2000-v40-n1-L%C3%A9vesque.pdf>
- Marcelo, C. (1988). Profesores principiantes y programas de inducción a la práctica docente. Revista Enseñanza: anuario interuniversitario de didáctica. No. 6. Recuperado febrero 2010, [http://espacio.uned.es/fez/eserv.php?pid=bibliuned:20340&dsID=profesores\\_principiantes.pdf](http://espacio.uned.es/fez/eserv.php?pid=bibliuned:20340&dsID=profesores_principiantes.pdf)
- Marcelo, C. (1991) (Compilador). *Aprender a enseñar: un estudio sobre el proceso de socialización de profesores principiantes*. Madrid: Centro de Publicaciones del Ministerio de Educación y Ciencia : C.I.D.E. 300 p.
- Marcelo, C. (2006). Políticas de inserción a la docencia: del eslabón perdido al puente para el desarrollo profesional. En: Taller Internacional Las políticas de inserción de los nuevos maestros en la profesión docente: la experiencia latinoamericana y el caso colombiano. Fundación Corona, Corpoeducación, el Proyecto Educativo Compromiso de todos y el Centro de Estudios sobre Desarrollo Económico – CEDE- de la Universidad de los Andes. Bogotá, 23 de noviembre.
- Ministerio de Educación Nacional. (2008). Guía metodológica No. 10. Recuperada de [http://www.mineducacion.gov.co/cvn/1665/articles-91079\\_archivo\\_pdf.pdf](http://www.mineducacion.gov.co/cvn/1665/articles-91079_archivo_pdf.pdf)
- Tardif, M. (2004). *Los saberes del docente y su desarrollo profesional*. Madrid: Narcea. 234 p.
- Tardif, M. (2005). L'Insertion professionnelle dans l'enseignement. *Enjeux pédagogiques*. N° 1. Novembre. P. 14 – 18.
- Tardif, M. & Lessard, C. (2011). O trabalho docente: elementos para uma teoria da docência como profissão de interações humanas. Tradução de João Batista Kreuch. 6ª ed. Petrópolis, R.J.: Vozes. 317 p.
- Vonk, J. H. C. (1993). Mentoring beginning teachers: development of a knowledge base for mentors. Paper presented at the Annual Meeting of the American Educational Research Association (Atlanta). Eric ED361306 (Julio 6 2010)